



“El cómic de doña Truhana”: valoración didáctica de la conversión de un clásico en historieta

“The Doña Truhana Comic”: Didactic Assessment of the Classic’s Conversion to Comic Strip

Antonia Alejandra Cabot Garrido
Departament d’Educació. Generalitat de Catalunya



Resumen

En este trabajo exploro las posibilidades didácticas del cómic como herramienta para motivar y mejorar la atención del alumnado, incrementar su implicación, mejorar sus habilidades lectoescritoras, fomentar su creatividad y adentrarse y reflexionar sobre los clásicos literarios. Para ello he propuesto a dos grupos clase heterogéneos de primero de la ESO crear la adaptación al cómic del ejemplo VII° de *El conde Lucanor*. La propuesta ha despertado el interés del alumnado, ha fomentado su creatividad, atención, motivación, implicación y capacidad sintética; ha resultado, además, especialmente estimulante para los alumnos con dificultades de aprendizaje. En general, los cómics elaborados resultan textos adecuados, coherentes y cohesionados, pero el proyecto no ha logrado mejorar el cuidado de los aspectos formales (uso del espacio, caligrafía, márgenes, bordes e interlineado) ni expresivos (ortografía y puntuación) porque requeriría más sesiones. La actividad ha mostrado asimismo su potencial como instrumento evaluador de las competencias lingüísticas al inicio de la ESO.

Palabras clave: Competencia lingüística; Conde Lucanor; Didáctica de la literatura; Juan Manuel; Uso pedagógico del cómic

Abstract

In this paper, I explore the didactic possibilities of comics as a tool to motivate and improve student attention, increase their involvement, enhance their literacy skills, foster their creativity, and delve into and reflect on literary classics. To this end, I asked two heterogeneous first-year ESO high school class groups to create a comic adaptation of Example VII from ‘El conde Lucanor’. The proposal sparked student interest, fostered their creativity, attention, motivation, involvement, and synthesis skills; It was, moreover, particularly stimulating for students with learning difficulties. In general, the comics produced are adequate, coherent, and cohesive texts, but the project did not manage to improve the care of formal aspects (use of space, calligraphy, margins, borders, and line spacing) or expressive aspects (spelling and punctuation) because it would require more sessions. The activity has also shown its potential as an assessment tool for language skills at the beginning of secondary education.

Keywords: Conde Lucanor; Educational use of comics; Language skills; Literature didactics; Juan Manuel

INTRODUCCIÓN

La definición del cómic y su dificultad terminológica

Dada la complejidad del medio, no existe consenso ni en su denominación ni en su definición (García, 2010, p. 23). En España, el término más común es *cómic*, palabra de origen estadounidense que inicialmente implicaba finalidad humorística (García, 2010, p. 32); también se emplean *tebeo*, que suele referirse a las obras destinadas al público infantil¹, *historieta*, término importado de Hispanoamérica (García, 2010, p. 32), o, en el ámbito académico, el sintagma *arte secuencial* (Eisner, 1994; McCloud, 2005). En cuanto a sus múltiples definiciones, autores como García (2010) o Altarriba (2022) se han encargado de enmarcarlas teóricamente y de presentarlas. Seguidamente recojo las más representativas. Estas definiciones revelan la complejidad, riqueza y paradojas del cómic, especialmente su ambivalencia cultural, pues, a pesar de ser una manifestación y referente cultural popular, el cómic ha estado alejado de la *alta cultura* y del ámbito académico hasta bien entrado el siglo XX, y aún en la actualidad su estudio científico es visto con suspicacias por parte de los historietistas (García, 2010, p. 23).

En general, las definiciones se centran, por un lado, en la especificidad del código o, por el otro, en la amplia difusión o inclusión de temas enraizados en la “sensibilidad popular” (Altarriba, 2022, p. 32) y de personajes que responden a arquetipos literarios. Kunzle (1973, p. 2), relacionando el surgimiento del cómic con la creación de la imprenta, lo definió por su carácter múltiple, secuencial, predominantemente icónico y narrativo y por dirigirse a un público amplio. Groensteen (2021, p. 32 y 31) refutó esta definición y consideró la historieta como un sistema cuya unidad de referencia es la viñeta, ya que “permite transportar mensajes de todo orden y narraciones no necesariamente ficticias” (p. 31). Su principio rector es la solidaridad icónica, mediante la cual las imágenes se presentan en sucesión, pero “plástica y semánticamente sobredeterminadas por el hecho mismo de su coexistencia *in praesentia*” (Groensteen, 2021, p. 29). Eisner también señaló la pluralidad de viñetas del cómic y lo consideró intrínsecamente secuencial, de manera que es un “medio de expresión creativa, materia de estudio diferente, forma artística y literaria que trata de la disposición de dibujos o imágenes y palabras para contar una historia o escenificar una idea” (1985, p. 5, como se cita en García,

¹ El término, surgido de la revista *TBO* (García, 2010, p. 31), no agrada a todos sus creadores; sus detractores prefieren la denominación de *cómic* (Blasco et al., 1995, p. 4). No obstante, en la actualidad esta nomenclatura tiene cada vez más defensores, al considerar el vocablo como el genérico y genuino para designar el medio.

2010, p. 39). McCloud intentó precisar la definición desde la misma perspectiva secuencial: “Ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector” (2005, p. 9, como se cita en García, 2010, p. 40). Pernin (1974) incidió asimismo en la multiplicidad de viñetas, pero obvió la diversidad de sus usos comunicativos cuando definió la *bande dessinée*, el término francobelga equivalente a “cómic” o “historieta”, como: “Sucesión de dibujos con la pretensión de contar una historia e incluyendo en la imagen, por medio de bocadillos y espacios recitativos, un texto que se distingue por su brevedad y destinado por su esencia al público más vasto” (1974, p. 22-23, como se cita en Altarriba, 2022, p. 31). Fresnault-Deruelle (1977) subrayó su amplia difusión, y sus condicionantes, al definir la historieta como “la asociación de imágenes fijas en secuencias integradas (tanto en el plano gráfico como en el plano diegético), dotadas o no de textos que se insertan en ella (presentados o no en forma de bocadillos). Trabajos como los de Baile (2023, p. 5) o Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2022) parecen cuestionar el componente secuencial, pues no es aplicable a manifestaciones como la *página-viñeta* o el *cómic abstracto*.

A la vista de las definiciones anteriores y con una finalidad pedagógica, el cómic se puede definir como un medio de comunicación intermodal, formado por la combinación de un código icónico, imprescindible, y un código lingüístico, con características específicas visuales adaptadas al medio, que puede asumir finalidades comunicativas diversas, especialmente narrativas, expositivas, informativas, publicitarias, artísticas, argumentativas y didácticas (Baile et al., 2021).

El cómic se caracteriza por presentar una extensión variable: desde la página-viñeta, pasando por la tira cómica —propia de los medios de comunicación—, y llegando a las generalizadas series de número indefinido de viñetas, que conforman relatos autónomos autoconclusivos, las novelas gráficas (García, 2010), o bien una secuencia, episodio o relato autoconclusivo de una serie narrativa de publicación regular o por entregas.

En su creación, su autor o autores parten del tópico (el tema y el objetivo comunicativo) y del espacio de que se dispone (Groensteen, 2021, p. 33) para configurar imágenes y palabras mediante “planos, ángulos, plasmados en papel y distribuidos mediante viñetas y globos de diálogo” (Maza, 2012, p. 13).

A pesar de sus diversas finalidades comunicativas, son especialmente representativos los cómics narrativos, que pueden denominarse *narraciones gráficas* (Bartual, 2013), ideados en general para dar respuesta a las expectativas de ocio de un público numeroso, aunque no genérico, puesto que el dibujante los elabora

siguiendo un código visual y unas convenciones compartidas con su público (Rodríguez, 1991, p. 25). Por lo que respecta al canal de difusión, en la actualidad conviven las ediciones impresas con los denominados *webcómic*s, que Abellán (2024, p. 49), recogiendo las aportaciones de Vilches (2016) y Kleefeld (2020), caracteriza como obras creadas expresamente para su difusión digital.

El cómic como recurso didáctico en la asignatura de Lengua castellana y literatura

En Cataluña los datos informan de un retroceso en las habilidades lectoescritoras de los alumnos de secundaria obligatoria (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2023). En este sentido, un 15,1% del alumnado presenta una asimilación baja de las competencias de Lengua castellana y literatura, un 24,8% un nivel medio-bajo, un 38,2% un nivel medio-alto y un 21,9% un nivel alto, cuando lo ideal sería que un 30% del alumnado presentase un nivel alto y no más de un 15% un nivel bajo. Asimismo, parece significativo que el porcentaje de estudiantes con un nivel bajo haya pasado de un 11,3% a un 15% en dos cursos.

Ante estos datos resultan necesarias estrategias que estimulen la lectura y redunden en una mejora de las habilidades expresivas de los estudiantes. En este contexto, el cómic, además de constituir una manifestación artística intermodal *per se*, en vías de elaboración de un canon, abierto y flexible, y de generalizarse como recurso educativo, especialmente literario (Baile et al., 2021; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2022), puede contribuir como una herramienta motivadora (Castañeda, 2016; Cerrillo, 2013; Guzmán, 2011; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2022) para incentivar la lectura, mejorar las habilidades lectoescritoras y aproximar el hecho literario a los jóvenes (Rovira-Collado, 2017), al tiempo que permite adentrarse en un nuevo medio y ampliar la “capacitación hermenéutica interpretativa” de los adolescentes (Baile, 2023, p. 3). El carácter multimodal del cómic, en una sociedad eminentemente visual, su funcionalidad diversa (lúdica, informativa o persuasiva), su idiosincrasia popular, que explica su relevancia en la formación de estereotipos culturales y en la configuración del imaginario social (Altarriba, 2022)², y su permeabilidad, que propicia las adaptaciones audiovisuales y de obras literarias a este medio y su relación con otras obras iconoverbales (Ibarra y Ballester, 2022, p. 10), abren las posibilidades didácticas de un medio que permite, además, el trabajo cooperativo interdisciplinar y que constituye una experiencia altamente creativa, personal, expresiva y lúdica para el alumnado, inmerso en la *multiliteracidad*

² El autor remite a los estudios de Sullerot (1966) y Marny (1968).

multimodal (Jacobs, 2013). Estas razones explican que cada vez se planteen más “proyectos docentes y actividades concretas centradas en el cómic” (Rovira-Collado, 2017, p. 15) que están haciendo posible la superación de los prejuicios académicos iconofóbicos (Hutcheon, 2006, p. 4) y de rechazo hacia las manifestaciones artísticas populares.

En particular, en primaria, la lectura de cómics posibilita abordar el gusto y habilidades lectoescritoras, interpretativas y críticas (Baile, 2023; Lorente, 1990, p. 144), adentrarse en los diversos géneros literarios e iniciar el contacto con los clásicos literarios a través de la lectura de adaptaciones didácticas, que favorecen su conocimiento y su difusión (Cerrillo, 2013; Tena, 2020). Al mismo tiempo, la lectura de estos cómics permite al alumnado ir percibiendo las adaptaciones como objetos de placer estético, análisis y estudio en sí mismos (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2022). Más allá de la didáctica literaria, la lectura de cómics permite conocer de forma activa las manifestaciones artísticas interdisciplinarias (Baile, 2023) y reforzar o introducir contenidos educativos o valores de convivencia como la inclusión (López-Prados y Sáez-de-Adana, 2023). Por su parte, la creación de cómics fomenta de forma creativa el cuidado en la expresión escrita y trabaja las diversas competencias recogidas en la legislación educativa actual³ (Baile et al., 2021). Al igual que la lectura, la creación de cómics contribuye a la valoración de la riqueza compositiva e interpretativa del medio y, por extensión, de otras manifestaciones artísticas interdisciplinarias.

En secundaria, además, la adaptación de obras literarias clásicas a este medio posibilita implicar al alumno de forma activa, personal y colaborativa en su educación literaria (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2022) y, a su vez, avanzar en la consecución de las diversas competencias de etapa⁴, gracias a la mejora del proceso lector a través de la descodificación del texto literario y su posterior codificación multimodal. La adaptación al medio del cómic propicia una lectura reflexiva del texto, el conocimiento del contexto sociocultural de creación (Cerrillo, 2013) y el análisis e interpretación personal de la obra (Glenberg y Robertson, 2000), lo que contribuye a superar su lectura referencial, ahondando en el simbolismo literario e infiriendo las múltiples interpretaciones posibles de los textos (Rouxel, 1996). La codificación icónico-verbal del clásico conlleva una selección y reorganización del

³ La creación de un cómic da respuesta a las competencias 4 y 5 de las materias lingüísticas y a las competencias 1, 3 y 4 de la Educación artística (Decreto 175/2022 de la Generalitat de Catalunya).

⁴ Mediante la conversión de un texto literario en cómic se trabajan las competencias específicas 4, 5, 7, 8 y 9 de Lengua castellana y literatura y las competencias 2, 3, 4, 5 y 6 de Educación plástica, visual y audiovisual (Decret 175/2022 de la Generalitat de Catalunya).

texto literario (Hutcheon, 2006, p. 3) y enfrenta al alumnado a las convenciones del nuevo medio (Hutcheon, 2006, p. 16) diferenciado y autónomo, el cual “limita y abre nuevas posibilidades” (Hutcheon, 2006, p. 35)⁵.

Introducción a *El conde Lucanor*, valores didácticos de la obra y justificación de la elección del ejemplo VII^o

El conde Lucanor, acabado de componer por Juan Manuel en 1335, es junto a *El libro del buen amor* la obra literaria castellana más relevante del siglo XIV (Serés, 2022). Se trata de un libro de factura e interpretación compleja, caracterizado por la unidad temática desde la variedad retórica, pues está formado por cinco partes o tres libros complementarios que desarrollan la misma temática desde tres formulaciones retóricas distintas.

La primera parte o “Libro de los ejemplos” está formada por 51 ejemplos con idéntica estructura. En ellos el conde Lucanor plantea un problema moral a Patronio, que manifiesta su parecer, lo ilustra con una narración y se reafirma, aportando matices, en lo aconsejado. Tras escucharlo, el conde asiente y loa el consejo de Patronio. Finalmente, el propio escritor alaba el ejemplo y lo condensa en una moraleja en forma de pareado, que es posible que estuviese acompañada por una iluminación —*estoria*— (Piccus, 1978). En síntesis, los ejemplos se encaminan a que el estado nobiliario pueda alcanzar la salvación —*gloria del Paraíso*— cuidando de su posición social —su estado— y salvaguardando su patrimonio —su *fazienda*—. Los relatos recogidos en el “Libro de los ejemplos” eran muy populares en la época del escritor. La originalidad de Juan Manuel reside en adaptar y usar narraciones existentes para ejemplificar su concepción teocrática tardofeudal del hombre y la sociedad. Después de esta primera sección narrativa se halla el “Libro de los proverbios”, que ocupa las partes segunda, tercera y cuarta del libro. En él, el noble condensa los temas de los ejemplos en oscuras sentencias muy trabajadas formalmente y mediante las cuales desea demostrar sus conocimientos retóricos (Serés, 1994). Finalmente, la quinta y última parte o “Libro de la doctrina” condensa en un breve tratado las dimensiones —biológica, social y teológica— y el objetivo trascendente de la vida humana, al tiempo que expone de manera didáctica los misterios de la Trinidad y la encarnación con el propósito de hacerlos comprensibles para los legos (Cabot, 2019, 2020).

La primera parte de *El conde Lucanor* ha tenido tradicionalmente un papel protagonista en la educación literaria, como lectura prescriptiva o mediante el

⁵ Todas las traducciones de las citas de Hutcheon son propias.

estudio de alguno de sus ejemplos. En este sentido, la brevedad de las narraciones, sus valores literarios, sus raíces y relaciones con la cuentística popular, la unidad estructural externa de los apólogos, la aparente autonomía temática de los relatos y los valores morales de los cuentos han propiciado su uso pedagógico para adentrarse en el conocimiento de la literatura y pensamiento medievales. Sin embargo, en las últimas décadas su lectura y estudio ha ido perdiendo espacio en las programaciones didácticas, posiblemente por la dificultad que entraña la comprensión de su mensaje social y moral para los alumnos actuales.

De las 51 narraciones del libro he optado por la adaptación al cómic del ejemplo VIIº. En él, el conde Lucanor pide su opinión a Patronio sobre una oportunidad de negocio que podría resultar muy lucrativa. Patronio considera la propuesta poco realista y arriesgada, se la desaconseja y ejemplifica su recomendación con la historia de doña Truhana, una campesina pobre que mientras lleva a vender una olla de miel al mercado se imagina cómo se enriquecerá rápidamente vendiendo y comprando a partir de las ganancias obtenidas por la venta de la miel y cómo su familia ascenderá socialmente. Camina tan enfrascada en estas ensoñaciones que se tropieza, la olla se le cae y su posible negocio se trunca. Tras el relato, Patronio recuerda al conde la conveniencia de participar solo en proyectos basados en hechos y de no aventurarse en los sustentados en ilusiones, el conde alaba el consejo, lo aplica con éxito y Juan Manuel resume la enseñanza en un pareado final.

Las razones por las que he escogido este relato obedecen a criterios pedagógicos y literarios. En cuanto a las razones didácticas, dada la brevedad, popularidad y facilidad de comprensión del ejemplo, resulta idóneo como base de trabajo en la transición entre primaria y secundaria. Además, los estudiantes pueden relacionar el apólogo con el popular “cuento de la lechera”, de modo que perciban la existencia de variantes en las narraciones folclóricas (Gómez y Ortiz, 2015), lo que ilustra la constante reelaboración y adaptación de los materiales literarios: “Las ficciones se actualizan de modos diversos en nuevos medios y contextos culturales” (Hutcheon, 2006, p. 32). Finalmente, el hecho de que el ejemplo esté protagonizado por un único personaje, presentado de forma esquemática, de que no aparezcan diálogos en la narración de Patronio y que las ensoñaciones de Truhana sean precisas facilita su adaptación en cómic. En cuanto a los motivos literarios, el apólogo ejemplifica el inmovilismo social y la misoginia medievales e ilustra dos recursos característicos de la prosa de Juan Manuel: el empleo de la ironía y la parodia. Esta última le sirve para criticar las ansias de ascenso social del pueblo llano, puesto que denomina *Truhana* a la protagonista del relato y la caracteriza de modo peyorativo

como una soñadora cuyo móvil para extralimitar su lugar asignado en la sociedad feudal y ascender socialmente es ser envidiada por sus vecinas.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de este estudio es doble: valorar el grado de motivación que suscita la conversión de un texto literario al medio del cómic en los alumnos de primero de la ESO y valorar pedagógicamente la actividad como herramienta de mejora de la expresión escrita y como actividad creativa y lúdica de análisis y estudio literario, que posibilita trabajar aspectos como la ironía (Rouxel, 1996) y el ejercicio intertextual, que a su vez permite *dialogar* con un texto clásico (Hutcheon, 2006, p. 116). En concreto, los objetivos de investigación fijados han sido:

- Conocer los saberes previos y los gustos de los alumnos respecto al cómic.
- Recoger la percepción de los alumnos en cuanto al grado de atención y motivación durante la realización de la actividad y su interés genérico.
- Indagar en la valoración didáctica que los alumnos hacen de la adaptación icónica de un texto literario como instrumento para mejorar la expresión escrita.
- Recabar la valoración de los alumnos de la adaptación como actividad que permite el conocimiento, análisis y disfrute de los textos literarios.
- Valorar desde la perspectiva docente si la actividad fortalece la comprensión lectora y la competencia expresiva.
- Valorar desde la perspectiva docente si la actividad facilita el disfrute, conocimiento, análisis y plasmación de textos literarios.

METODOLOGÍA

El estudio documenta una investigación-acción en la que, como docente-investigadora, he analizado de forma crítica los datos recogidos para documentar el valor pedagógico de la adaptación en cómic de un clásico literario. Los datos se recogieron en el curso 2023-2024 en dos grupos clase del Institut Icària, situado en el barrio barcelonés de la Vila Olímpica.

Para recabar información sobre los cuatro primeros objetivos de la investigación he partido de (1) dos cuestionarios digitales y (2) las anotaciones sobre la actitud y evolución del trabajo de los alumnos recogidas en el diario docente.

El cuestionario inicial, “¿Qué sabemos de los cómics?” (Cabot, 2025a), recoge los conocimientos, gustos y hábitos de los estudiantes sobre el cómic e indaga en su uso como herramienta educativa en primaria. Dado el carácter mayoritariamente abierto de las preguntas (ver Anexo 1) el análisis de los datos ha sido cualitativo.

El segundo cuestionario digital, “¿Qué hemos aprendido creando un cómic?” (Cabot, 2025b), evalúa el valor didáctico concedido a la adaptación realizada; en concreto, recoge información relevante para el análisis del grado de motivación, implicación, atención y evolución en los aprendizajes impulsados en esta actividad. En él se formulan mayoritariamente preguntas de respuesta cerrada y de escala de clasificación de tipo Likert (ver Anexo 1), lo que ha permitido el análisis cuantitativo de los datos.

Para evaluar desde la perspectiva docente las posibilidades del cómic como herramienta de mejora de las destrezas lectoescritoras y de conocimiento de los textos literarios, he partido (1) de las anotaciones del diario docente y (2) de la valoración docente de las adaptaciones a partir de criterios concretos de realización. Las anotaciones docentes hacen referencia a la actitud, las preguntas y las observaciones de los alumnos, relacionadas con el contenido y marco sociocultural del ejemplo adaptado y con las dificultades y dudas de plasmación. Las adaptaciones se han valorado considerando los siguientes aspectos:

- Capacidad de plasmar mediante el lenguaje icónico con coherencia, cohesión y adecuación el ejemplo incluyendo las intervenciones del conde Luca-nor y de Patronio.
- Predominio de la imagen sobre el texto.
- Respeto de los márgenes, bordes e interlineado.
- Caligrafía legible.
- Uso de textos de creación propia.
- Asimilación de las normas gramaticales, ortográficas y de puntuación.
- Madurez y estilo del dibujo.
- Creatividad de las adaptaciones: caracterización de los personajes, uso del color, planos empleados, simbología, tipo de letra, etc.

En la evaluación desde la perspectiva docente he tenido en cuenta el avance que haya podido suponer para los alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo y para los alumnos con necesidades educativas especiales.

PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica parte de la consideración de que la lectura guiada de una obra literaria breve y su adaptación al medio del cómic permite acercar y facilitar su comprensión a los alumnos y mejorar sus habilidades expresivas, al tiempo que intensifica su atención, motivación e implicación y fomenta su creatividad. Como la actividad se ha realizado en el primer trimestre de primero de la ESO, con la pretensión de trabajar la comprensión lectora, se ha propuesto una *trasposición* (Baile, 2023, p. 7; Hutcheon, 2006, p. 8) o *ilustración* (Gil, 2012) del ejemplo, es decir, una adaptación mimética o *fiel* en cuanto a su sinopsis, personajes, tema y moraleja.

Contexto educativo

El proyecto se contextualiza en dos grupos clase heterogéneos de 24 alumnos de primero de la ESO, entre los que se encuentran alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo y alumnos con necesidades educativas especiales. Partiendo de una adaptación propia del ejemplo VII de *El conde Lucanor* (Cabot, 2025c) realizada a partir de una edición digital (Juan Manuel, s.f.), los alumnos de estos grupos-clase han convertido individualmente el apólogo en un cómic. Cada cómic, elaborado en formato DIN A4, tenía que constar de entre seis y ocho viñetas en las que el código icónico debía estar acompañado de lenguaje verbal.

El proyecto se ha iniciado dedicando una sesión a la lectura y comprensión del relato a través de preguntas guiadas y la confección de un resumen individual. Tras responder el cuestionario digital para determinar sus conocimientos previos sobre el cómic y sobre la actividad propuesta (Cabot, 2025a), se ha llevado a cabo una introducción (definición, elementos y tipologías) al medio del cómic, se han mostrado algunos ejemplos clásicos y se han explicado las pautas de la actividad (Cabot, 2025d) siguiendo las siguientes recomendaciones —simplificadas— de Guzmán (2011): (1) lectura y síntesis del relato; (2) elaboración de un esbozo con el número de viñetas, un borrador del dibujo de cada una y su contenido visual y lingüístico, incluyendo los bocadillos y onomatopeyas; (3) revisión y (4) plasmación del esbozo en el cómic definitivo. En las tres sesiones siguientes los alumnos han trabajado en la adaptación. Los que no la han podido acabar en clase lo han hecho en casa.

RESULTADOS

En este apartado presento los resultados articulados en tres análisis complementarios: el análisis del cuestionario previo, para identificar conocimientos previos y hábitos lectores, el análisis del cuestionario posterior a la actividad, para analizar el grado de motivación, atención, dificultad y valor pedagógico que los alumnos confieren a la actividad y el análisis docente, para valorar en función de los objetivos propuestos la utilidad didáctica de la actividad partiendo de las casuísticas que se aprecian en las producciones de los alumnos.

Conocimientos previos de los alumnos

Las respuestas del cuestionario inicial muestran tendencias en los conocimientos y preferencias de los alumnos respecto al cómic:

- Relacionan el cómic con el género narrativo y destacan especialmente la expresividad de sus diálogos.
- Consideran que la aproximación a los cómics resulta más fácil que la lectura de un texto meramente lingüístico.
- En algún caso, no han leído nunca un cómic. Paralelamente, otros solo leen cómics y en general esta manifestación artística ha formado parte de sus lecturas de aula durante la etapa de primaria.
- Aunque la mitad del alumnado no acaba de apreciar la distinción entre cómics y tebeos, sí sabe explicar la diferencia entre un cómic y un manga, definir términos como *bocadillo* y aproximarse al concepto de *novela gráfica*.
- Los cómics que mayoritariamente leen son clásicos como *Astérix y Obélix*, *Superlópez*, *Mortadelo y Filemón*, *Mafalda*, *Spiderman*, *Batman*, *Superman* o *Dragon Ball*. Solo en algún caso se refieren a obras más modernas como *One Piece*. Su gusto por los clásicos explica que sus personajes favoritos sean Son Goku, Mafalda y Mortadelo.
- Conocen adaptaciones cinematográficas de cómics y señalan recurrentemente las de *Batman*, *Superman* y *Mortadelo y Filemón*.
- En cuanto a la creación de cómics, consideran que contribuye, por un lado, a incentivar la imaginación, mejorar las destrezas sintéticas, dibujar y crear diálogos que capten la atención del lector y, por otro, que ayuda a empatizar

e identificarse con los personajes creados. Perciben la creación de un cómic como un proceso en que es indispensable la planificación de las diversas etapas y la elaboración de un esbozo.

Valoración motivacional

Las respuestas del segundo formulario informan de que los alumnos:

- Consideran la actividad de dificultad media, pues para ninguno resulta ni muy fácil ni muy difícil, mientras que un 33,3% cree que es un ejercicio de dificultad media baja, un 50% que es de dificultad media y un 16,7% que es de dificultad media-alta.
- Destacan que la tarea que les ha supuesto más esfuerzo ha sido el dibujo (68%) frente al coloreado (16%) y la redacción de textos (16%).
- Valoran positivamente la realización de la actividad, pues ninguno la considera como “nada interesante” y solo un 4,2% la evalúa como “poco interesante”, mientras que para un 20,8% es vista como “muy interesante”, para un 20,8% es “bastante interesante” y para un 54,2% es “interesante”.
- Tienen una percepción muy positiva del grado de atención prestado durante la realización de la actividad, pues ningún alumno considera nula o escasa la atención prestada. Un 4,2% manifiesta haber tenido el máximo grado de atención. Un 87,5% cree haber estado muy concentrado y un 8,3% considera haber estado concentrado.
- Han mostrado una predisposición positiva a la realización de la actividad. Solo un 4% manifiesta no haber estado nada motivado en realizarla. Un 16% cree que tenía poca motivación. Un 20% se sentía motivado y un 32 y 28%, respectivamente, se sentía bastante o muy motivado.
- Manifiestan mayoritariamente el deseo de repetir la actividad (83,3%) adaptando obras como *Harry Potter* o *Wonder*.
- Valoran en su mayoría de forma satisfactoria el número de sesiones dedicadas a la actividad, a pesar de que un 33,3% considera que se debería ampliar el tiempo dedicado a su realización.
- Opinan mayoritariamente (75%) que la actividad les ha servido para redactar mejor y afirman (91,7%) haber revisado la ortografía y expresión del cómic antes de entregar la versión final.

- Se decantan por la lectura en clase de clásicos como *Mafalda*, *Mortadelo y Filemón*, *Tintín*, *Astérix y Obélix*, *Spiderman*, *Dragon Ball* o *Superlópez*. Algunas respuestas reconocen que las lecturas clásicas propuestas responden a su conocimiento superficial del cómic.

Valoración desde la perspectiva docente/investigadora

La actividad ha posibilitado que los alumnos se aproximen de forma informal e indirecta al ejemplo VIIº de *El conde Lucanor* y que a través de él tomen contacto con la sociedad e ideología medievales. Esto ha sido posible gracias a las preguntas y reflexiones de los alumnos durante las sesiones dedicadas a la adaptación; las más frecuentes se relacionan con el nombre, la edad, la clase social, la pobreza, la forma de vida, el lugar de residencia, los títulos nobiliarios, los atributos y la vestimenta (prendas, colores y tejidos) del conde Lucanor, Patronio y Truhana. Los alumnos también sienten curiosidad por la relación entre el conde y Patronio. Me parece interesante señalar que al conocer la connotación del adjetivo *truhana* perciben el sentido paródico del relato, de modo que la actividad contribuye al estudio de la ironía (Rouxel, 1996). Por otro lado, el grado medio de dificultad lectora del ejemplo posibilita un aprendizaje significativo (Rouxel, 1996).

Considero especialmente destacable que, tal y como ellos mismos manifiestan en el segundo cuestionario digital, durante las sesiones dedicadas a la adaptación hayan mostrado una actitud positiva, un alto grado de motivación, capacidad de concentración y afán de superación de las dificultades: a la hora de dibujar, en el número de viñetas demandado, en la repetición del mismo trazo para identificar al personaje, en la plasmación iconográfica de las características de los protagonistas y de las acciones (como el título nobiliario de conde, la pobreza de la protagonista, sus ensoñaciones, etc.) o en la corrección de los errores. En este sentido, resulta remarcable que no se hayan mostrado reticentes a la actividad a pesar de las dificultades creativas que puede conllevar.

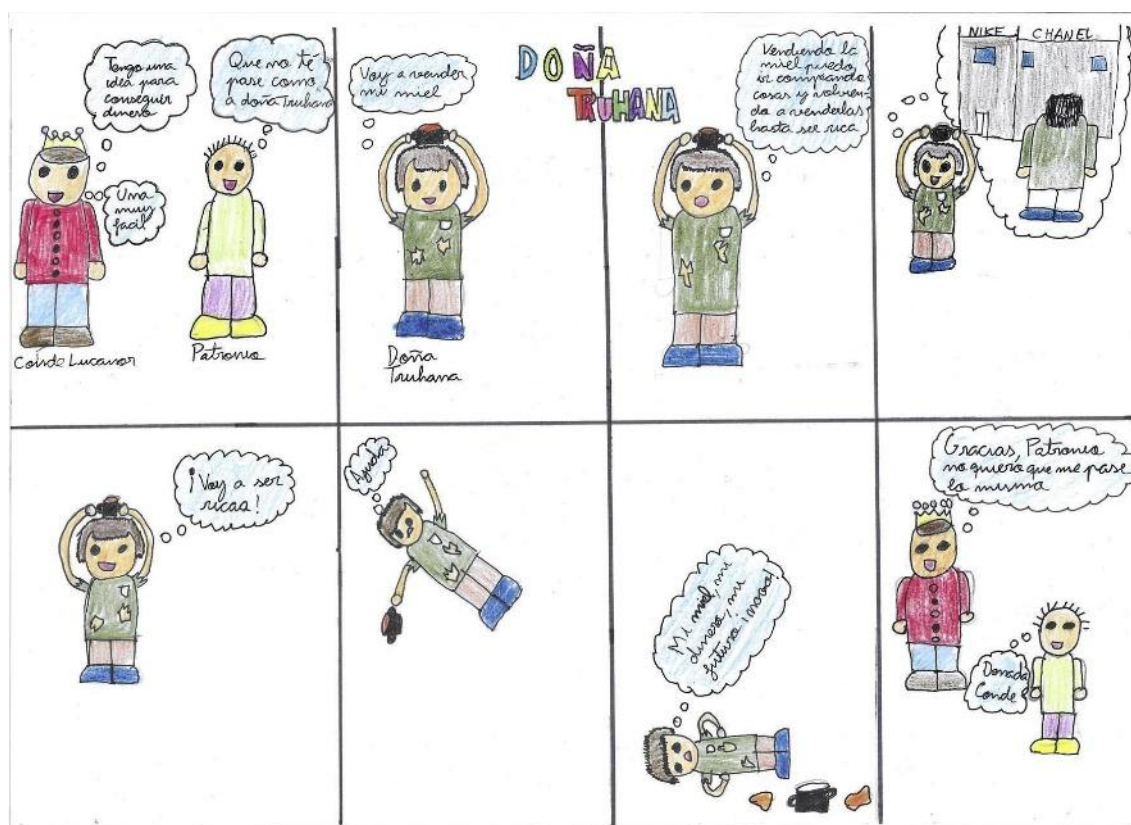
Las anotaciones del diario docente y las adaptaciones entregadas constatan que ha sido especialmente significativa la motivación y trabajo de los alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo y alumnos con necesidades educativas especiales. En algún caso, esta ha sido la única actividad del primer trimestre del curso que les ha interpelado emocionalmente y que han podido completar de manera autónoma y sin adaptaciones metodológicas. Puede que esta motivación se relacione con el proceso de descodificación y codificación del medio, “tendente a lo sensorial intuitivo más que a lo textual lineal” (Baile et al., 2021).

La actividad refleja los diferentes ritmos de trabajo de los alumnos, ya que solo 28 —de 44— la acabaron en la fecha prevista. En este sentido, se aprecia una cierta contradicción entre la opinión favorable mayoritaria (66,7%) sobre la temporalización prevista recogida en el cuestionario digital y las entregas realizadas.

En cuanto a las adaptaciones (Cabot, 2025e), muestran la esencia de este tipo de obras: “repetición sin reiteración” (Hutcheon, 2006, p. 147) y se constituyen en *operas apertas*, es decir, son obras cuyas intenciones e interpretaciones son diversas. En general, consiguen trasladar sensorialmente el tema, la sinopsis, los personajes y la moraleja del apólogo mediante una estética que parte de los intereses y competencias individuales (Hutcheon, 2006, p. 106). Por otro lado, los conocimientos previos han tenido un peso relevante en el resultado de las adaptaciones (Cerrillo, 2013, p. 17). A continuación, expongo e ilustro con once ejemplos seleccionados las principales casuísticas que se observan en los cómics entregados.

Algunos ejemplos evidencian una adaptación a la coyuntura sociocultural actual del apólogo (Baile, 2023, p. 6; Cerrillo, 2013, p. 17; Hutcheon, 2006, p. 28). Este es el caso de la Figura 1, que incluye el nombre de dos marcas (Nike y Chanel) como metáfora de la riqueza, de modo que traslada a los referentes suntuarios contemporáneos las ansias de riqueza de Truhana.

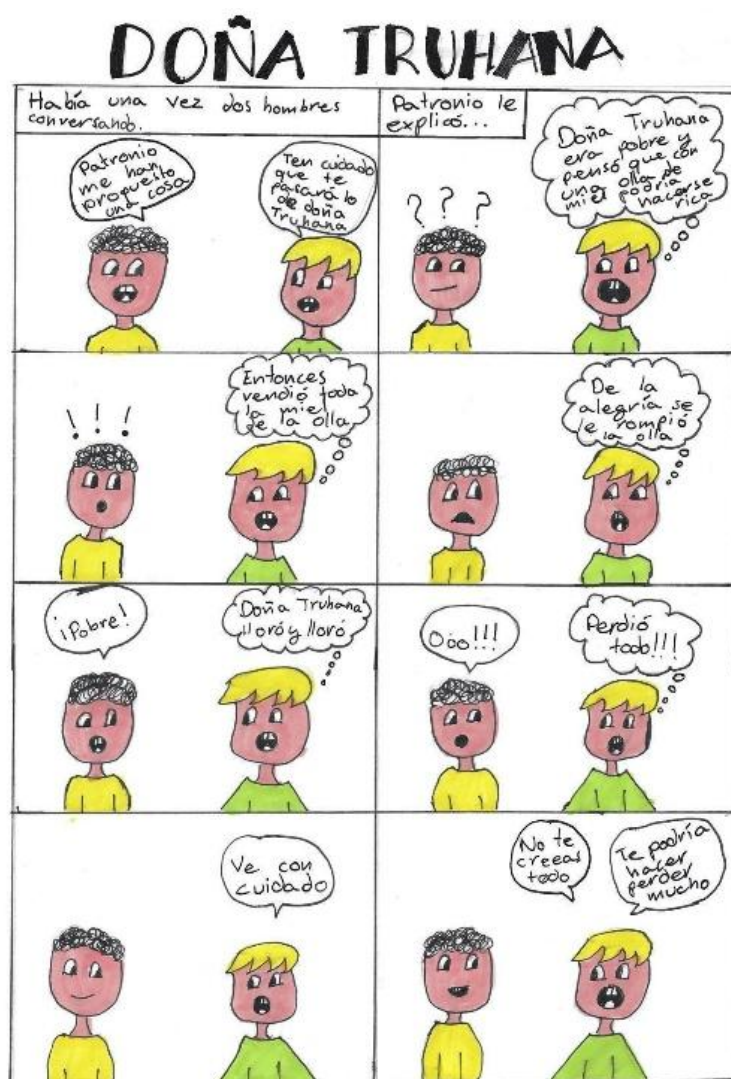
Figura 1. Doña Truhana



Esta adaptación también pone de relieve el afán de claridad al identificar a los tres personajes de la historia en las dos primeras viñetas.

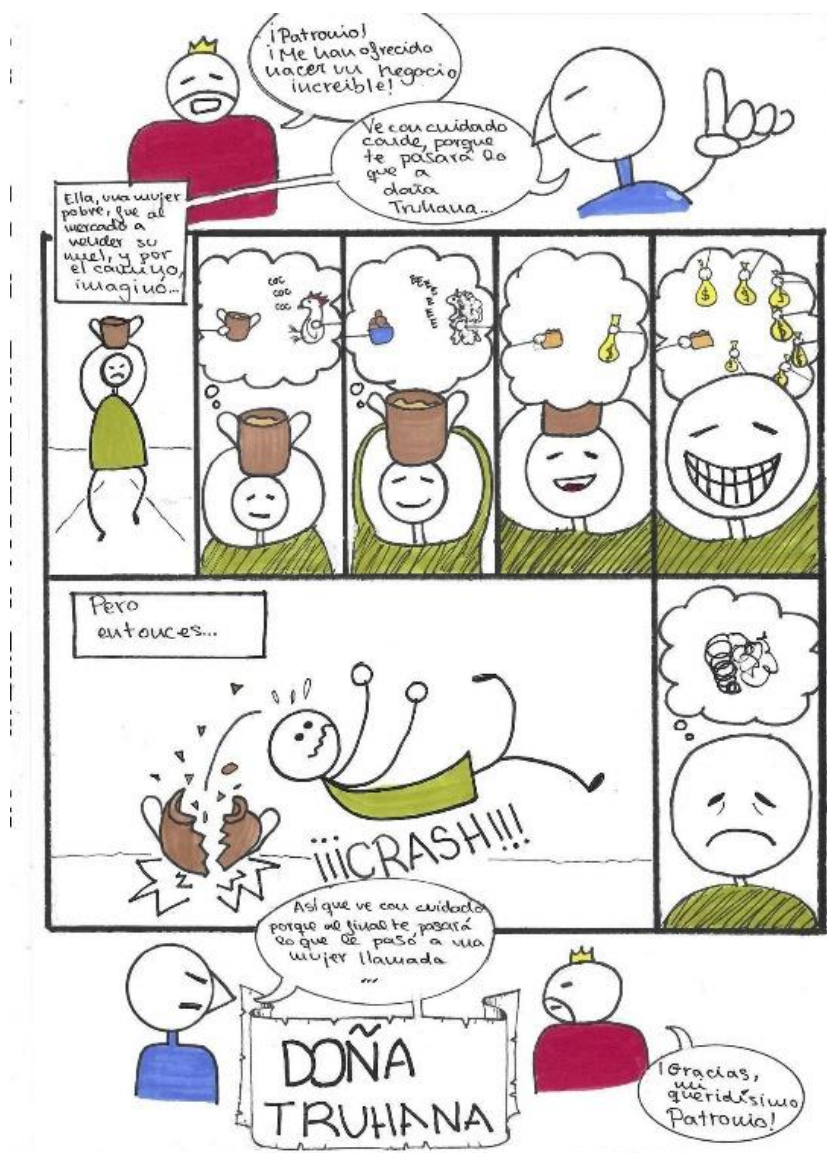
Siguiendo el principio de que adaptar no es nunca copiar, sino seleccionar y transfigurar desde la óptica personal (Hutcheon, 2006, p. 4), el cómic de la Figura 2 obvia la representación del personaje de Truhana y prefiere centrarse a través de planos medios cortos en el diálogo del conde Lucanor con su consejero Patronio, caracterizados físicamente mediante el color del cabello. En este ejemplo, son también significativos los gestos y expresiones de los personajes, que parecen reflejar las convenciones de dibujo del medio, el uso de metáforas visuales y el hecho de que se recurra al lenguaje verbal cuando se considera que el mensaje que se desea transmitir no queda claro mediante la imagen.

Figura 2. Doña Truhana



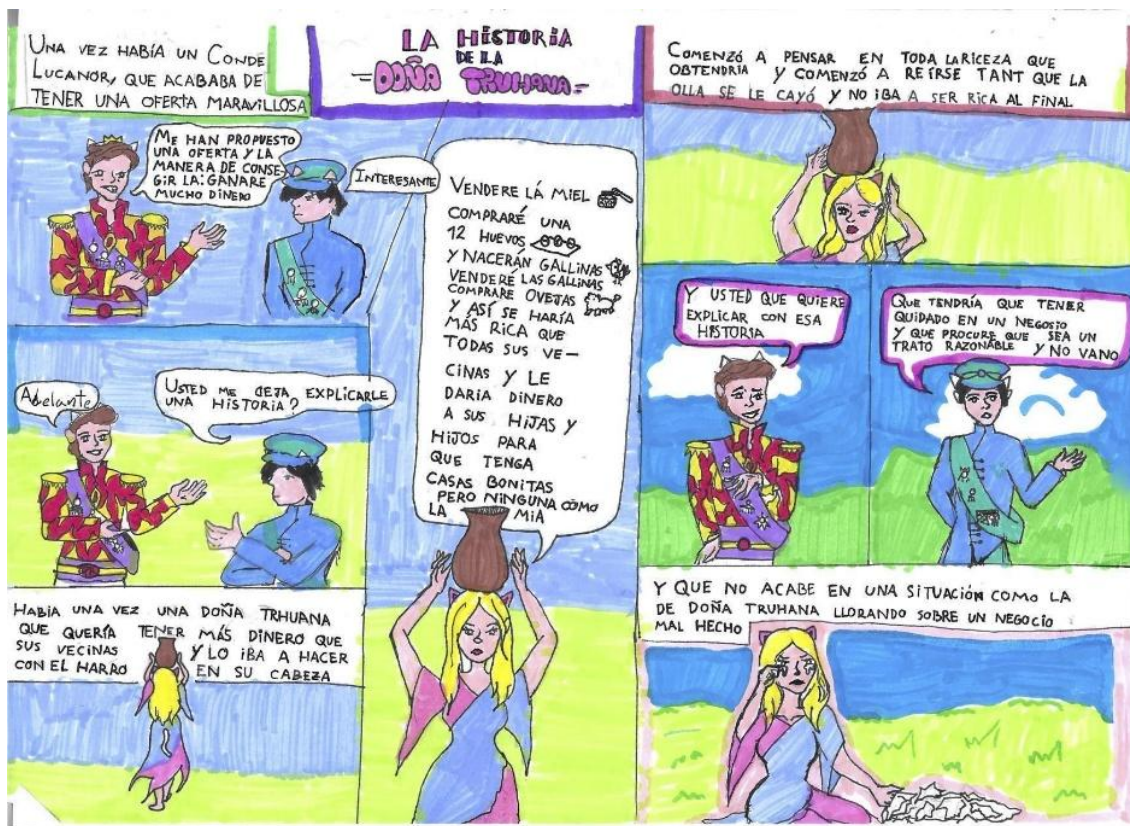
El cómic representado en la Figura 3 ofrece una adaptación innovadora que minimiza el texto lingüístico —prácticamente solo aparece en el marco narrativo— a favor del lenguaje simbólico y opta para plasmar la escena por un dibujo de formas básicas y trazo simple muy expresivo. Por contra, se aprecia un desfase entre el tamaño de los globos y el texto que contienen.

Figura 3. Doña Truhana



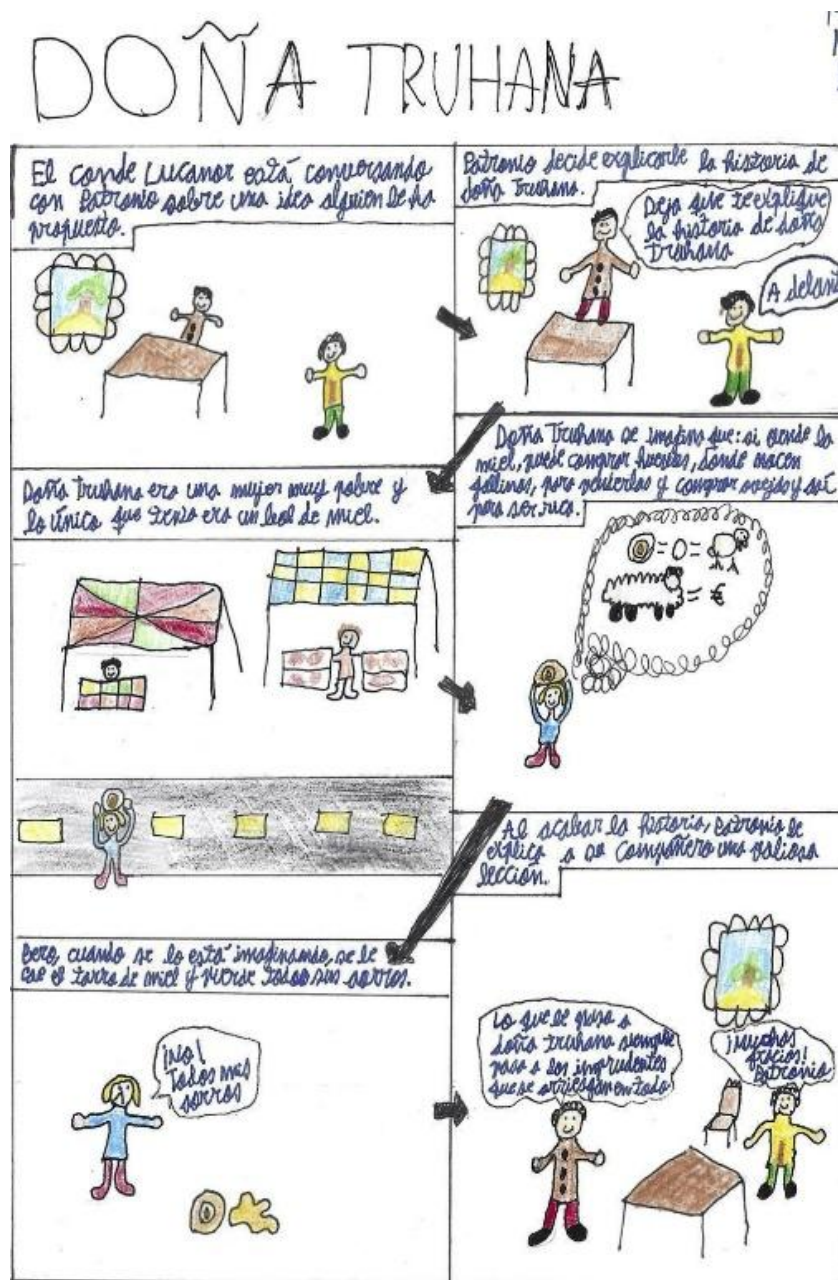
También resulta muy creativa la Figura 4, con toda probabilidad la adaptación con un estilo de dibujo más cercano al manga, en cuanto a la importancia de las expresiones faciales y posturas corporales y al atuendo del conde Lucanor y Patronio, a los que se ha dotado de orejas de felino. Este cómic ejemplifica claramente la interpretación, apropiación y creación que supone toda adaptación y las relaciones que se establecen entre la fuente y la adaptación (Hutcheon, 2006). En esta adaptación se ha optado por contar la historia sobre todo mediante planos medios y en las tres últimas viñetas muestra el intento de claridad comunicativa al incidir en la moraleja mediante el tamaño de las lágrimas de Truhana.

Figura 4. La historia de la doña Truhana



Otras adaptaciones explican el ejemplo de manera más convencional con un dibujo de trazo sencillo. Es lo que sucede en la Figura 5, en la que unas flechas guían la secuencia de lectura evidenciando la voluntad de facilitar la comprensión del texto.

Figura 5. Doña Truhana



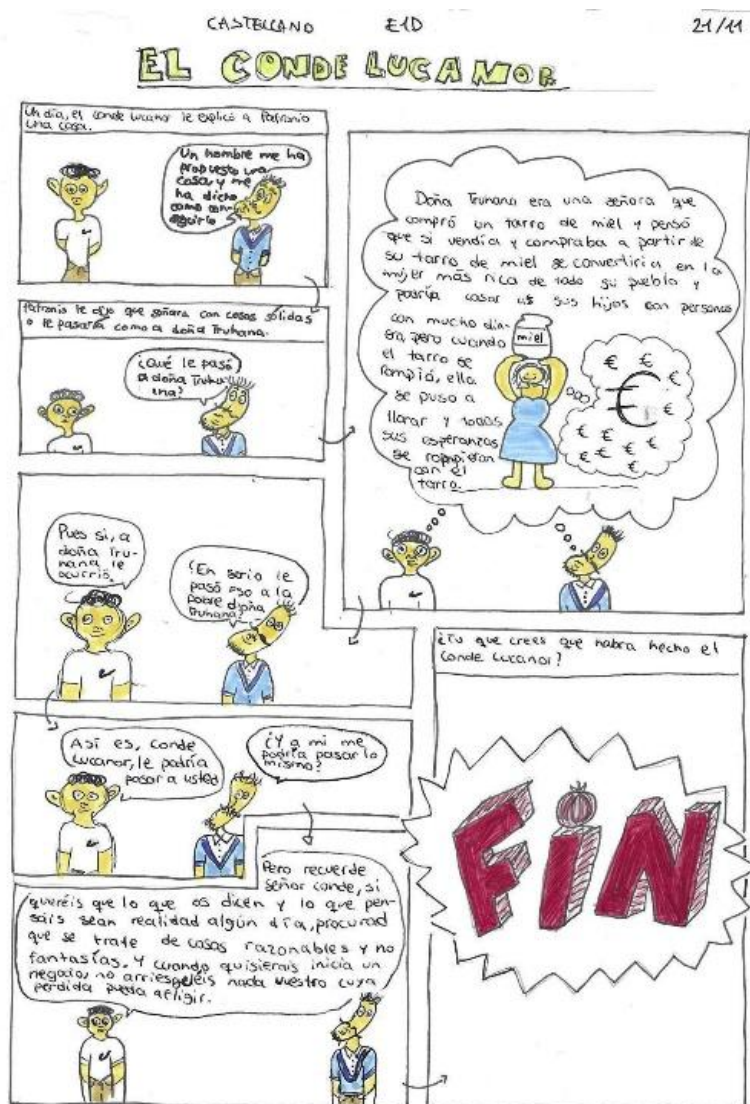
Se repite la narración convencional en la Figura 6, en que también se usan flechas para marcar la secuencia de lectura. Esta adaptación, que otorga gran importancia al texto, explica la historia de forma coherente y con textos lingüísticos bien contruidos sin apenas faltas de expresión, pese a un uso atestado del espacio de los globos. Asimismo, resulta interesante por el intento de aproximación a la jerárquica realidad social medieval a través de la representación del castillo, hogar del conde, y del molino, hogar de Patronio, y de la dignidad nobiliaria de Lucanor mediante el símbolo de la corona.

Figura 6. Doña Truhana



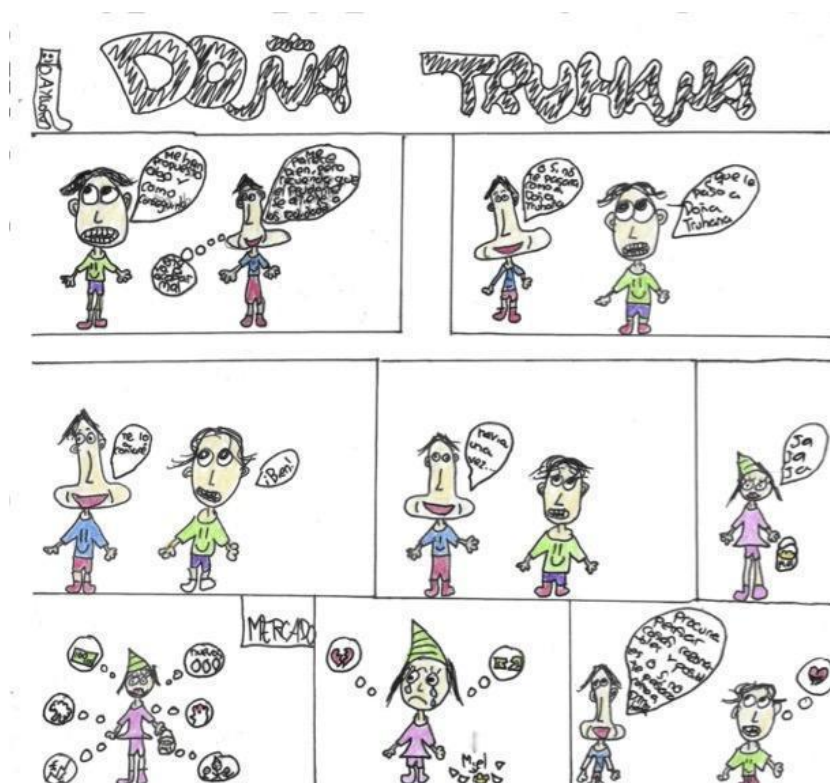
Sin embargo, las adaptaciones no siempre consiguen trasladar de forma efectiva el apólogo. En algunos casos, como en la Figura 7, no lo hacen porque, subvirtiendo la preponderancia icónica del código multimodal (Hutcheon, 2006, pp. 34-35), predomina el texto sobre la imagen, lo que pone de relieve las dificultades de plasmar icónicamente el contenido del apólogo.

Figura 7. El conde Lucanor



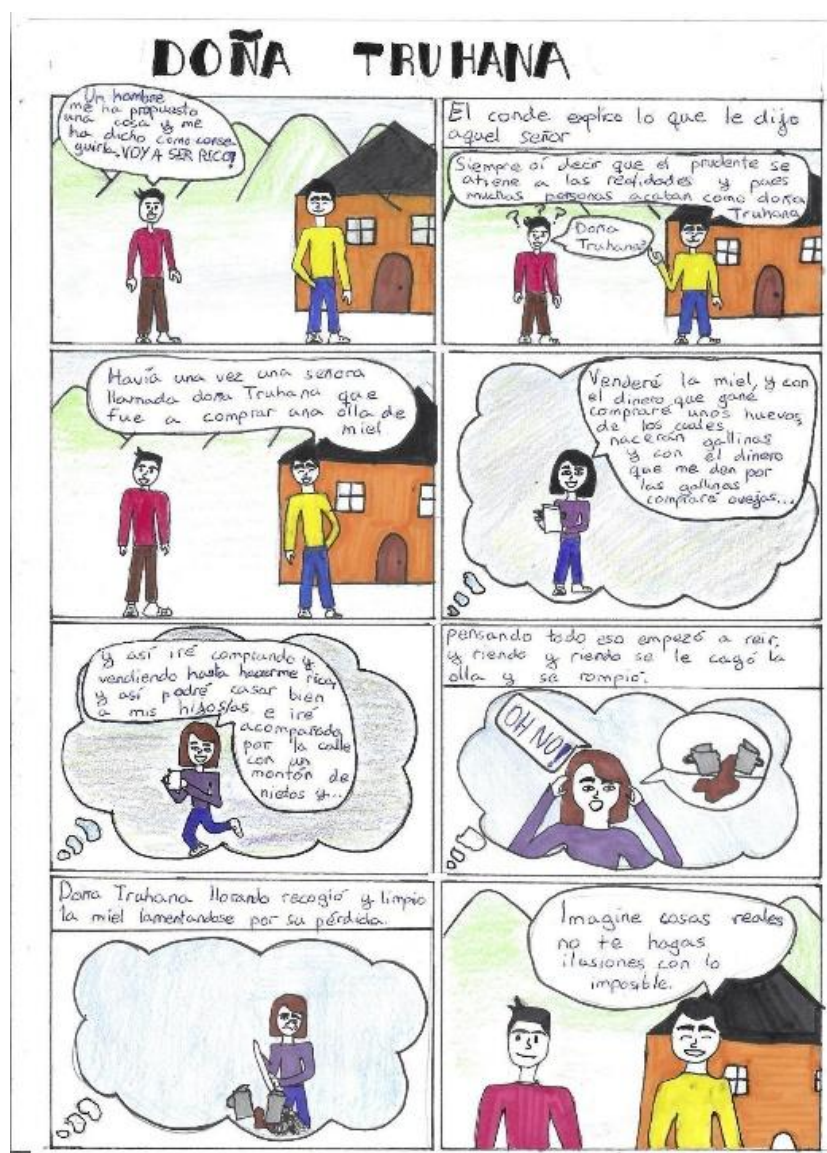
A veces las fallas de la adaptación del cómic están provocadas por una falta o deficiente planificación, lo que determina que el contenido lingüístico no se ajuste adecuadamente, e incluso desborde los globos, de modo que se produce ruido comunicativo; es el fenómeno que se aprecia en la Figura 8.

Figura 8. Doña Truhana



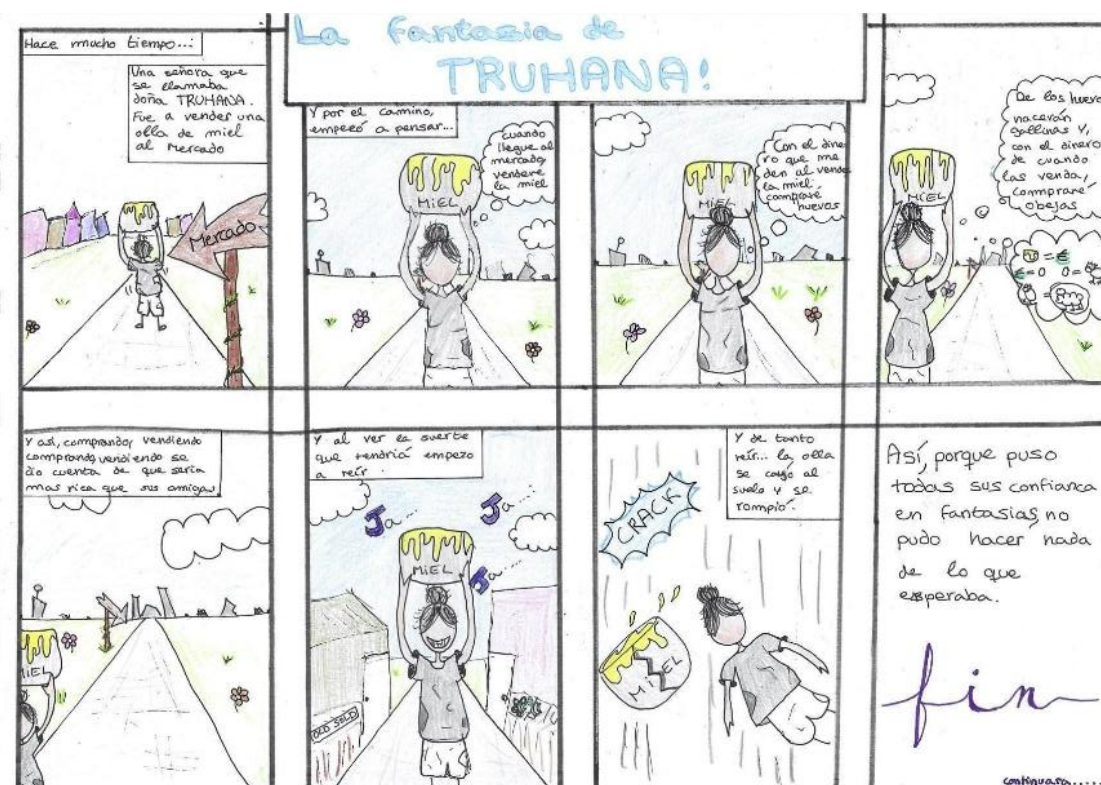
La revisión de los textos lingüísticos muestra que la actividad no acaba de conseguir su objetivo de mejora de la expresión por dos razones. En primer lugar, algunos alumnos copian partes del ejemplo como sucede en la primera y segunda viñeta de la Figura 9.

Figura 9. Doña Truhana



En segundo lugar, muchas creaciones presentan errores de puntuación y de ortografía (a pesar de la revisión de los esbozos) como se aprecia en la Figura 10. Por otro lado, en ella aparecen elementos propios de este medio, como los diversos tipos de caligrafía o las onomatopeyas.

Figura 10. La fantasía de Truhana



Es más, una parte de los alumnos —muchos de los cuales aparentemente sin dificultades de aprendizaje o lingüísticas— parece no valorar o no ser capaz de cuidar los aspectos formales de la presentación al no respetar ni los márgenes ni los bordes ni el interlineado de los textos y al elaborar el cómic con una caligrafía descuidada.

Las dificultades formales y lingüísticas se aprecian en el trazo irregular y desigual en cuanto al tamaño de la caligrafía, sin finalidad expresiva, que apenas se ajusta al espacio de los globos, en el descuido al repasar las palabras, en la falta de conciencia silábica y en las faltas de ortografía y de puntuación de la Figura 11. Esta adaptación no logra, por otro lado, transmitir de forma convincente la historia, porque las tres últimas viñetas no resultan claras. En la viñeta seis el dibujo no acaba de reflejar el enriquecimiento de Truhana y la envidia de las vecinas, en la siete no aparece dibujada la caída de la protagonista y en la ocho no queda plasmada la moraleja del ejemplo.

Figura 11. La historia de doña Truhana



CONCLUSIONES

Los resultados de los cuestionarios muestran el interés, y el conocimiento superficial, por parte del alumnado del cómic y su deseo de que se incluya o intensifique su lectura educativa, literaria y didáctica durante la ESO. Cabe señalar que tres de los títulos (*Astérix*, *Batman* y *Mafalda*) citados en el primer cuestionario como lecturas recurrentes entre el alumnado y cuatro títulos (*Mafalda*, *Tintín*, *Astérix* y *Obélix* y *Superlópez*) propuestos como lectura escolar en el segundo cuestionario guardan relación con el canon de Unicómic elaborado por Rovira-Collado (2017, p. 11), lo que confirma que ya forman parte, o que deberían hacerlo, de la educación multimodal. Paralelamente, los cuestionarios apuntan a que la adaptación de un texto literario a este medio motiva y estimula la concentración del alumnado y propicia un aprendizaje significativo.

Las anotaciones del diario docente coinciden con la percepción de los alumnos. Las preguntas, observaciones y comentarios durante el proceso creativo señalan que la actividad es una forma indirecta y sugestiva de adentrar al alumnado en contextos socioculturales de otras épocas y en la comprensión, interpretación,

análisis y disfrute de textos literarios y de su intertextualidad con otras manifestaciones artísticas.

El análisis de los cómics presentados muestra que la actividad de adaptación al cómic permite trabajar la lectoescritura y la educación literaria y multimodal de modo original y artístico. En particular, la realización de la adaptación posibilita:

- Trabajar la lectoescritura a través del resumen, como paso previo a la adaptación multimodal, y a través de la creación de los textos verbales de los bocadillos, cuya redacción hace posible, además, practicar las convenciones lingüísticas del cómic.
- Despertar la curiosidad intelectual por las formas de vida y las manifestaciones literarias de otras épocas y valorar estas últimas como reflejo del contexto sociocultural de un período.
- Reflexionar sobre sus conocimientos previos sobre el cómic.
- Conocer las bases teóricas del medio cómic y algunas de sus obras más representativas.
- Adentrarse en la expresión iconolingüística.

Paralelamente, la actividad también hace posible otros aprendizajes transversales:

- Apreciar las manifestaciones artísticas como forma de expresión de las ideas, vivencias y sentimientos.
- Reflexionar sobre los ritmos individuales de trabajo y las habilidades y dificultades de ejecución personales.
- Motivar al alumnado, especialmente a los estudiantes con inclinación hacia la expresión visual, que a veces no se sienten interpelados por las actividades meramente lingüísticas, y a los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- Detectar dificultades lectoras, expresivas, formales, de planificación y atención del alumnado. Ello la convierte en especialmente indicada como actividad de evaluación inicial de la asignatura de Lengua castellana y literatura en primero de la ESO.

Sin embargo, sería necesario incrementar el número de sesiones dedicadas a introducir y practicar las características del cómic a través de las aportaciones de autores como Lorente (1990), entre otros. En este sentido, se deberían dedicar dos

sesiones más a practicar los elementos icónicos y lingüísticos de las viñetas (cartela, bocadillo, cartucho, líneas cinéticas, metáfora visual, etc.) para intentar evitar, por ejemplo, redundancias comunicativas como el uso de flechas-guía de la dirección de lectura (Figuras 5 y 6). Asimismo, se tendrían que dedicar cuatro o cinco sesiones a la lectura de historietas; para ello, se podría tomar como referencia la propuesta de Rovira-Collado (2017). De forma paralela, teniendo en cuenta el número de cómics presentados el día de entrega y los errores formales de algunas historietas, habría que planificar una sesión más para revisar y editar los esbozos; de este modo la mayoría del alumnado podría presentar el cómic en la fecha prevista y la actividad podría propiciar una mejora significativa de la presentación y la expresión escrita de los estudiantes.

ANEXO 1

Preguntas del cuestionario “¿Qué sabemos de los cómics?”

- Explica con tus palabras qué es un cómic.
- ¿Es lo mismo un cómic que un tebeo? Explica por qué.
- Escribe el título de tres cómics que hayas leído el último año.
- Escribe el título de tres libros que hayas leído el último año.
- Escribe el título de una película basada en un cómic.
- ¿Cuál es tu personaje favorito de cómic?
- ¿Qué diferencia hay entre un cómic y un manga?
- ¿Has creado algún cómic en la escuela en los cursos anteriores?
- ¿Has leído algún cómic en la escuela en los cursos anteriores?
- ¿En un cómic, qué es un bocadillo?
- Escribe el nombre de cinco personajes de cómic.
- Explica qué es una novela gráfica.
- Escribe el nombre de una librería de la ciudad de Barcelona especializada en cómics.
- ¿Qué se puede aprender elaborando un cómic?
- ¿Qué pasos seguirías si tuvieses que crear un cómic?

Preguntas del cuestionario “¿Qué hemos aprendido creando un cómic?”

- Puntúa la dificultad de adaptar el cuento VIIº de *El conde Lucanor* del 1 (muy fácil) al 5 (muy difícil).
- Puntúa el interés de adaptar el cuento VIIº de *El conde Lucanor* del 1 (nada interesante) al 5 (muy interesante).
- Puntúa la atención prestada al adaptar el cuento VIIº de *El conde Lucanor* del 1 (ninguna atención) al 5 (muchísima atención).
- Puntúa el grado de motivación que tenías al adaptar el cuento VIIº de *El conde Lucanor* del 1 (ninguna motivación) al 5 (muchísima motivación).
- ¿Te gustaría volver a repetir la actividad?
- ¿Te han bastado las tres sesiones para acabar la actividad?
- ¿Crees que la conversión en cómic del cuento VIIº te ha servido para redactar mejor?
- ¿Revisaste la ortografía y expresión del cómic antes de entregar la versión final?
- ¿Qué te ha supuesto más esfuerzo?
- Escribe el nombre de tres libros que te gustaría convertir en cómic.
- Escribe el nombre de tres cómics que te gustaría leer en clase.

REFERENCIAS

- Abellán, M. (2024). Nuevos espacios para la difusión del webcómic. Instagram como plataforma de edición y promoción. *SOBRE*, 10, 47-56. <https://doi.org/10.30827/sobre.v10i.28604>
- Altarriba, A. (2022). *La narración figurativa*. Ediciones Marmotilla.
- Baile, E. (2023). Claves de lectura de las adaptaciones literarias al cómic: El caso del Tirant lo Blanc. *Lenguaje & Textos*, 57, 1-15. <https://doi.org/10.4995/lyt.2023.18949>
- Baile, E., Rovira, J. M., & Rovira-Collado, J. (2021). Para una revisión bibliográfica sobre cómic y educación: La historieta como el libro de texto del futuro. *Tebeosfera: Cultura Gráfica*, 18. https://revista.tebeosfera.com/documentos/para_una_revision_bibliografica_sobre_comic_y_educacion_la_historieta_como_el_libro_de_texto_del_futuro.html
- Bartual, R. (2013). *Narraciones gráficas. Del códice medieval al cómic*. Factor Crítico.
- Blasco, J., Ventura, E., Giménez, C., López, J., Blanco, J. M., Ferry, P., Joan, P., Torres, D., Hernández Cava, F., & Nieto, M. Á. (1995). *Curso de dibujante de cómics* (tomo I). Centro de Cultura por Correspondencia.

- Cabot, A. (2019). El sincretismo de la doctrina cristiana en la quinta parte de *El conde Lucanor*. En S. Cohen (Ed.), *Perspectivas bíblicas* (pp. 49-68). Universidad de Granada.
- Cabot, A. (2020). Concepción de la persona y vida humanas en la quinta parte de *El conde Lucanor*. En M. Bellmunt & J. Maniques (Eds.), *Science & Religion: textual transmission and translation in medieval and early modern Europe* (pp. 63-82). Reichenberger.
- Cabot, A. (2025a). ¿Qué sabemos de los cómics? [Conjunto de datos]
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.30766700>
- Cabot, A. (2025b). ¿Qué hemos aprendido creando un cómic? [Conjunto de datos]
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.30794786>
- Cabot, A. (2025c). *Adaptación del ejemplo VII de El conde Lucanor*.
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.30812423>
- Cabot, A. (2025d). *Pasos para la adaptación de un cuento a cómic*.
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.30813497>
- Cabot, A. (2025e). *Cómics creados por los alumnos*.
<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.30810314>
- Castañeda, L. (2016). Las utilidades del cómic como recurso didáctico en las aulas actuales. *Publicaciones Didacticas.com*, 68, 130-136.
<https://core.ac.uk/download/pdf/235860356.pdf>
- Cerrillo, P. C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, 18, 17-31. <https://turia.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3289>
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema educatiu. (2023). *Quaderns d'avaluació*, 58.
<https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/4244#page=1>
- Decret 175/2022, de 27 de setembre d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica.
<https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=938401>
- Eisner, W. (1994). *El arte secuencial*. Norma editorial.
- Fresnault-Deruelle, P. (1977). *Récits et discours par la bande*. Ed. Hachette.
- García, S. (2010). *La novela gráfica*. Astiberri.
- Gil, A. (2012). *Narrativa(s): Intermediaciones novela, cine, cómic y videojuego en el ámbito hispánico*. Universidad de Salamanca.
- Glenberg, A. M., & Robertson, D. A. (2000). Symbol grounding and meaning: A comparison of high-dimensional and embodied theories of meaning. *Journal of Memory and Language*, 43(3), 379-401. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2714>
- Gómez Rubio, G., & Ortiz Ballesteros, A. M. (2015). Nuevos Castillos en el aire (AT1430): Lecturas y reescrituras del cuento de la lechera y algunas versiones del siglo XX. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 2, 1-20.
<https://doi.org/10.17979/digilec.2015.2.0.1894>
- Groensteen, T. (2021). *El sistema de la historieta*. Ediciones Marmotilla.
- Guzmán, M. (2011). El cómic como recurso didáctico. *Pedagogía magna*, 10, 122-131.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628291>
- Hutcheon, L. (2006). *A theory of adaptation*. Routledge.
- Ibarra-Rius, N., & Ballester-Roca, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: Confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2753
- Jacobs, D. (2013). *Graphic encounters: Comics and the sponsorship of multimodal literacy*. Bloomsbury.

- Juan Manuel, (s.f.). *Libro de los enxiemplos del Conde Lucanor et de Patronio*. [Edición digital basada en el ms. del Marqués de Pidal, 1878].
<https://ciudadseva.com/texto/conde-lucanor-07/>
- Kleefeld, S. (2020). *Webcomics*. Bloomsbury.
- Kunzle, D. (1973). *The early comic strip: Narrative strips and picture stories in the European broadsheet from c. 1450 to 1825*. University of California Press.
- López-Prados, S., & Sáez-de-Adana, F. (2023). El cómic como herramienta para la sensibilización sobre la necesidad de atender la diversidad. Una mirada inclusiva. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 22(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.333
- Lorente, T. (1990). El lenguaje del cómic. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 2, 141-160.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9090110141A>
- Marny, J. (1968). *Le monde étonnant des bandes dessinées*. Ed. Le Centurion.
- Maza, E. (2012). Un acercamiento al cómic: Origen, desarrollo y potencialidades. *Perspectivas docentes*, 50, 12-16. <https://doi.org/10.19136/pd.a0n50.586>
- McCloud, S. (2005). *Entender el cómic: El arte invisible*. Astiberri.
- Pernin, G. (1974). *Un monde étrange: La bande dessinée*. Ed. Clédor.
- Piccus, J. (1978). The meaning of *Estoria* in Juan Manuel's *El conde Lucanor*. *Hispania*, 61, 459-465.
- Rodríguez, J. L. (1991). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Editorial Gustavo Gil.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Presses Universitaires de Rennes.
- Rovira-Collado, J. (2017). Canon artístico y criterios de selección de historietas: Las propuestas de *Unicómic. Umbral. Literatura para infancia, adolescencia y juventud*, 12(3), 3-19.
- Serés, G. (1994). Procedimientos retóricos en las partes IIª.-IVª. de *El conde Lucanor*. *Revista de literatura medieval*, 6, 137-170.
- Serés, G. (Ed.). (2022). *El conde Lucanor*. RAE.
- Sullerot, E. (1966). *Bande dessinée et culture*. Ed. Opera Mundi.
- Tena, S. (2020). Las adaptaciones de *Tirant lo Blanc* al cómic. *Tirant*, 23, 111-136.
<https://doi.org/10.7203/tirant.23.19190>
- Vilches, G. (2016). Breve historia del cómic digital. En P. Pérez (Ed.), *Cómic digital hoy. Una introducción en presente* (pp. 1-38). ADC Cómic.



ANTONIA ALEJANDRA CABOT GARRIDO

Doctora en Filología Española por la UAB. Profesora de Lengua castellana y literatura. Coordinadora pedagógica del Institut Icària desde el curso 2021-2022.

acabot@xtec.cat
<https://orcid.org/0009-0007-0845-8875>



Cabot Garrido, A. A. (2025). “El cómic de doña Truhana”: valoración didáctica de la conversión de un clásico en historieta. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 18(4), e1314. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1314>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 30-11-2023

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 15-10-2024

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>